

La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires

Is results-based management a legitimate mode of school regulation in the eyes of teachers? A qualitative investigation in 4 school systems

Gonzague Yerly et Christian Maroy



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5326>

DOI : 10.4000/rfp.5326

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 août 2017

Pagination : 93-108

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



CHERCHER, REPÉRER, AVANCER.

Référence électronique

Gonzague Yerly et Christian Maroy, « La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 198 | 2017, mis en ligne le 31 mars 2020, consulté le 03 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/5326> ; DOI : 10.4000/rfp.5326

La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Une enquête qualitative dans 4 systèmes scolaires

Gonzague Yerly
Christian Maroy

L'objectif de cette contribution est d'interroger la manière dont les enseignants donnent sens aux politiques de gouvernance par les résultats. Quels types de légitimité (morale, pragmatique et cognitive) leur accordent-ils ou non ? Une analyse qualitative est menée sur le discours de 53 enseignants du primaire issus de 4 contextes éducatifs francophones distincts quant à leur politique de gouvernance par les résultats : en Suisse (N = 16), en Belgique (N = 12), au Québec (N = 11) et en Ontario (N = 14). Notre analyse identifie les nombreuses ambivalences des enseignants à l'égard des principes moraux qui justifient ces politiques, mais aussi des théories et présupposés cognitifs qui les sous-tendent et de leurs incidences concrètes sur leur travail.

Mots-clés (TESE) : responsabilisation, évaluation externe, gouvernance, politique en matière d'éducation, enseignement primaire

Introduction¹

À l'image d'autres secteurs publics, la transformation des politiques éducatives suit depuis plusieurs décennies une orientation générale, celle de la « gouvernance par les résultats » (GR). Les systèmes éducatifs se dotent de nouveaux mécanismes et outils axés sur l'évaluation de la performance des élèves qui visent à « piloter » le système et à « réguler » les actions des professionnels sur le terrain, rendus responsables des résultats des élèves (Broadfoot, 2000 ; Maroy, 2013). Ces systèmes d'*accountability* basés sur les performances visent à responsabiliser écoles, directions et enseignants, non seulement sur les *inputs* ou les processus d'enseignement, mais surtout sur leurs *outputs*, c'est-à-dire sur leurs résultats.

Si ces réformes sont souvent défendues par les autorités politiques ou scolaires au nom d'une meilleure efficacité et/ou équité des systèmes, elles font l'objet de critiques des syndicats enseignants ou de chercheurs qui y voient la manifestation d'une perte d'autonomie de l'institution scolaire, d'un déclin de ses visées humanistes ou démocratiques et de l'emprise du néolibéralisme sur l'éducation (Ball, 2003 ; Laval, Vergne, Clément *et al.*, 2012 ; Ranson, 2003). D'autres chercheurs ont cherché à dégager les effets des systèmes d'évaluation externe (surtout ceux à forts enjeux – *high stake testing*) sur les pratiques curriculaires ou pédagogiques des enseignants, mettant en évidence leurs effets « pervers » ou « néfastes » (*teaching to the test* et usage stratégique des feedback, rétrécissement du curriculum, fragmentation des savoirs enseignés, triche) (Au, 2007 ; Amrein-Beardsley, Berliner & Rideau, 2010 ; Mons, 2009) parfois contrebalancés par des effets plus proches des attentes des politiques (harmonisation des pratiques, alignement curriculaire) (Hellrung & Hartig, 2013 ; Rosenwajn & Dumay, 2014). Mais qu'en est-il du regard des enseignants sur la pertinence et la légitimité morale et pratique de ces politiques ? Si plusieurs recherches montrent un positionnement complexe des enseignants face à ces politiques et à leurs outils, notamment l'évaluation externe (Cattonar, Dumay & Maroy, 2013 ; Mons, 2009 ; Yerly, 2014), leur rapport à ces politiques reste encore peu étudié.

L'objectif de cette contribution est de comprendre davantage les manières dont les enseignants donnent

sens aux politiques de gouvernance par les résultats et des raisons multiples qu'ils mobilisent à cet effet. La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Plus précisément, nous cherchons à déterminer quels types de légitimité (morale, pragmatique et cognitive ; Suchman, 1995) les enseignants accordent ou non aux finalités et aux outils des politiques de gouvernance par les résultats. L'intérêt particulier de notre étude est de mener notre analyse sur le discours d'enseignants du primaire issus de quatre contextes distincts quant au type de politique de gouvernance par les résultats, en Belgique, en Ontario, au Québec et en Suisse. La présente contribution propose tout d'abord un cadrage théorique et une présentation de la typologie de la légitimité de Suchman (1995) servant à l'analyse. Les quatre contextes investigués et la méthodologie déployée sont ensuite décrits. Les résultats de notre analyse sont présentés. Nous proposons enfin des éléments de réponse à notre question initiale.

Problématique et cadre théorique

Les enseignants face aux politiques de gouvernance par les résultats

Les politiques de gouvernance par les résultats (GR) connaissent depuis le début des années 2000 une expansion internationale sous des appellations variées selon les contextes – pilotage par les résultats, gestion axée sur les résultats, *performance-based accountability* (Ranson, 2003 ; Maroy, 2013). Elles s'appuient sur divers outils d'action publique dont l'articulation vise une gouvernance et une régulation du système et des écoles qui ne s'appuient plus seulement sur les règles ou les ressources financières, mais aussi un système de reddition de compte ou de responsabilisation sur les résultats. Les outils constitutifs de ces politiques impliquent (de façon variable) : 1) des standards curriculaires et/ou des « cibles » de réussite à viser par les écoles, 2) des instruments d'évaluation externes des acquis des élèves qui servent aussi à évaluer les organisations scolaires ou les personnels, 3) une reddition de compte sur les résultats de l'école, et enfin 4) des mesures de suivi sous des formes diverses des écoles ou des enseignants. Ces politiques peuvent varier selon leurs enjeux et leurs conséquences sur les différents acteurs (dures vs douces) (Mons & Dupriez, 2010), selon les instruments d'action publique et les théories de la régulation mobilisés (Maroy & Voisin, 2014). Ces derniers auteurs

¹ Le présent article a été rendu possible grâce au soutien financier du Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) (P2FRP1_161705) et du Conseil de la recherche en sciences humaines (CRSH) du Canada.

distinguent quatre logiques d'*accountability* : une logique « dure », une logique « néo-bureaucratique », une logique « d'*accountability* réflexive ou intelligente » et enfin une logique « douce »².

Les enseignants sont dès lors confrontés aux enjeux et aux outils de ces politiques et aux attentes institutionnelles qui les accompagnent. Il est notamment attendu d'eux qu'ils prennent connaissance des « données » portant sur les résultats de leurs élèves et écoles, qu'ils s'efforcent d'ajuster ou d'améliorer au besoin leurs pratiques, bref qu'ils contribuent à l'amélioration des performances (de leurs élèves, de leur école, du système) par différents mécanismes plus ou moins formalisés allant de la simple responsabilisation morale et professionnelle à la reddition de comptes plus formelle en cas de manquements par rapport aux attentes institutionnelles.

Certaines recherches montrent un positionnement complexe des enseignants face à ces politiques et à leurs outils : notamment « une attitude ambivalente » (Mons, 2009), une « relative acceptation » de l'évaluation externe (Cattonar, Dumay & Maroy, 2013), qu'ils perçoivent comme un « mal nécessaire » (Yerly, 2017a). De plus, la littérature démontre un usage plutôt faible à modéré des « données externes » par les enseignants (Mons, 2009 ; Rosenwajn & Dumay, 2014), même si l'usage de ces données par les directions peut avoir un effet de surveillance accrue de leurs pratiques pédagogiques et de grignotage de leur autonomie professionnelle (Maroy, Mathou & Vaillancourt, 2017a). Cependant, le (non) impact de ces politiques dans les classes est conditionné ou modulé par la compréhension des enseignants des demandes institutionnelles ou des feedback sur les résultats aux tests et leurs perceptions des dispositifs en place (Maroy, Mathou & Vaillancourt, 2017b ; Yerly, 2017b, 2017c), c'est-à-dire plus généralement par la manière dont ils « donnent sens » (*make sense*) à la politique et à ses outils (Lessard & Carpentier, 2015 ; Spillane, Reiser & Reimer, 2002).

Afin de contribuer aux connaissances du champ, et au regard de la littérature existante, il apparaît important de comprendre davantage le regard complexe des enseignants face aux politiques de GR. Pour ce faire, nous en proposons l'analyse au regard de la légitimité qu'elle revêt à leurs yeux. Accordent-ils ou non, et à quel degré, une forme de légitimité à ces politiques ? En particulier, à leurs finalités, à leurs outils (évaluation

externe, cibles, données statistiques), à leurs conditions effectives de mise en œuvre, à leurs mécanismes de contrôle et de suivi, ou à leurs effets tangibles ? Nous nous appuierons à cet égard sur la typologie de Suchman distinguant diverses dimensions (morale, pragmatique et cognitive) qui se conjuguent dans la formation des jugements des acteurs et le processus de légitimation d'une pratique (Suchman, 1995).

Trois dimensions de la légitimité des politiques : cognitive, morale, pragmatique

Suchman (1995) s'est interrogé, dans une perspective néo-institutionnaliste, sur ce qui pouvait (activement ou passivement) affecter le degré de légitimité des pratiques des organisations complexes, notamment vis-à-vis de l'opinion publique en général, de leurs membres ou de leur clientèle. Pour lui, la légitimité d'une organisation « *involve a generalized perception of assumption that organisational activities are desirable, proper, or appropriate within some socially constructed system of norms, values, beliefs and definitions* » (Suchman, 1995, p. 577). La légitimité est ainsi une dimension essentielle dans la genèse ou le maintien de l'institutionnalisation d'une organisation (ou plus largement des pratiques sociales).

Nous reprendrons et réélaborerons cette définition pour l'appliquer aux politiques d'*accountability*. Dans le cadre de cet article, nous définirons les trois dimensions de la légitimité (cognitive, morale, pragmatique) de la façon suivante :

1. la *légitimité cognitive* est engagée dans les discours des enseignants lorsque ceux-ci donnent sens à la politique (ou à ses composantes) et l'apprécient (positivement ou négativement) en se référant de façon explicite ou implicite à l'argumentaire politique (ou organisationnel) qui sous-tend ou accompagne explicitement la politique, aux théorie(s) de l'action, de la régulation ou du changement qui le fondent. Ces discours accompagnant la politique peuvent être tenus par les autorités centrales ou, au niveau de leur mise en œuvre, par des entités intermédiaires ou encore les directions de leur établissement. La légitimité cognitive de la politique peut aussi se manifester dans le discours des enseignants à propos des outils mobilisés par la politique et de leurs usages concrets ;
2. la *légitimité morale* est engagée par les enseignants lorsque ceux-ci donnent sens à la politique (ou à

2 Ces modèles sont détaillés dans la partie suivante.

ses composantes) en s'appuyant de façon explicite ou implicite sur des valeurs ou des normes (sociales, professionnelles, morales, politiques, religieuses), sur des principes, des conceptions/théories morales ou politiques. Autrement dit, la légitimité morale implique selon Suchman une forme d'orientation « altruiste » distincte d'une logique d'intérêt égoïste étroit, même si la légitimité morale n'est pas non plus dans les faits complètement « désintéressée ». La légitimité morale peut reposer sur l'évaluation positive ou négative de plusieurs aspects de la politique : évaluation de ses finalités, de ses outputs et conséquences ; évaluation de ses « moyens » (techniques et procédures, structures mises en place). L'adhésion morale à une politique (ou, à l'inverse, la critique) se réfère donc à des principes, des valeurs (morales, politiques, professionnelles) de l'enseignant ;

3. la *légitimité pragmatique* est engagée par les enseignants lorsque ceux-ci donnent sens à la politique (ou plus exactement à l'action publique qui en découle) et l'apprécient (positivement ou négativement) en se référant à leurs conditions pragmatiques d'exercice du métier d'enseignant, à leur contexte de travail (en classe ou non, dans leur établissement) ou plus généralement à leur vie quotidienne. Dans ce cas, la légitimité (ou son absence) se fait en relation avec la « rationalité pratique » de l'enseignant. La politique peut en effet affecter positivement ou négativement, d'une part ses intérêts matériels ou symboliques (dans son travail ou son emploi) mais aussi plus largement le cours ordinaire de sa pratique (ses conditions d'effectuation, certaines de ses orientations, sa qualité, son « confort », etc.). Le point important est ici que l'enseignant se réfère à « sa » pratique concrète et à « ses » intérêts (matériels, professionnels, symboliques) comme acteur individuel ou collectif.

Il va de soi que cette distinction des dimensions de la légitimité d'une action publique ou organisationnelle est analytique et que dans les discours de nos répondants, ces dimensions vont parfois se superposer et s'enchevêtrer.

Présentation des 4 contextes de l'étude

La présente recherche a été menée auprès de 53 enseignants du primaire (élèves de 6 à 12 ans) de quatre

contextes éducatifs francophones. Il s'agit de contextes où les conséquences des politiques de GR restent faibles ou modérées sur les enseignants. Ces contextes représentent trois types de politiques d'*accountability*, excluant le modèle d'*accountability* dure (Maroy & Voisin, 2014).

(1) Responsabilisation douce : des enseignants d'une zone d'inspection en Belgique et d'un canton en Suisse

Deux contextes régionaux distincts que l'on peut qualifier de responsabilisation douce ont été investigués : une zone d'inspection en Belgique francophone (Communauté française Wallonie Bruxelles [CFWB]) et un canton de Suisse romande. Bien qu'ils partagent les mêmes orientations principales, certaines caractéristiques importantes quant à l'usage des résultats les différencient. Dans les deux contextes, les politiques de GR résultent d'importantes réformes, nationale en Suisse (concordat HarmoS, en 2009) et régionale en Belgique (décret Missions, en 1997 ; décret relatif au pilotage du système éducatif, en 2002 ; décret relatif à l'évaluation externe dans l'enseignement obligatoire, en 2006). Le but général est l'amélioration du système éducatif. Il est attendu de ces politiques qu'elles permettent l'harmonisation des contenus enseignés et des performances des élèves (standards de formation en Suisse, socles de compétences ou compétences terminales en Belgique francophone). Elles visent l'amélioration des pratiques enseignantes, en offrant aux acteurs de nouveaux moyens pour évaluer l'état du système scolaire à différents moments de la scolarité (principalement l'évaluation externe des acquis des élèves ou des établissements). Épousant *de facto* la théorie de « l'effet miroir » (Thélot, 2002), les autorités scolaires³ comptent sur la responsabilité et le professionnalisme des enseignants et sur le soutien et l'initiative des directions des écoles (uniquement en CFWB) pour modifier leurs pratiques au regard des résultats d'épreuves externes, sans sanctions ou conséquences externes. Ces politiques s'appuient en effet sur différents types d'épreuves externes qui évaluent les acquis des élèves dans certains domaines et compétences des programmes officiels (français, mathématiques, sciences naturelles, langue étrangère) et à différents moments de la scolarité. Si ces épreuves servent au pilotage du système, elles ont

3 Le ministère de l'Enseignement et les pouvoirs organisateurs en ce qui concerne la CFWB ; la Direction cantonale de l'Instruction publique du canton suisse.

des conséquences différentes sur le cursus des élèves. Le premier type d'épreuve n'a pas de conséquences (ou très limitées) : épreuve cantonale de référence de fin de 2^e et de 4^e en Suisse ; évaluation externe non certificative de début de 2^e et de 5^e en Belgique⁴. Le second type d'examen externe comprend des conséquences pour l'élève. Il sert au passage des élèves dans le secondaire (et en Suisse à leur orientation dans les filières d'études) : évaluation externe certificative de 6^e ; épreuve cantonale d'orientation de 6^e. Dans les deux cas, le développement des évaluations externes a été de pair avec la définition de balises curriculaires nationales plus explicites et de référence pour les différentes autorités scolaires et écoles locales. Cependant, les autorités scolaires intermédiaires (cantons en Suisse, réseaux en Belgique) ou locales (écoles) gardent une marge de manœuvre importante en matière de programme et d'évaluation. L'alignement entre différents paliers institutionnels et outils de régulation éducative est donc modéré dans ces systèmes.

Trois différences importantes sont observées entre les contextes belges et suisses quant à l'usage des résultats. Premièrement, dans le contexte belge les résultats sont communiqués aux enseignants mais aussi à la direction de l'établissement et aux inspecteurs. Dans le contexte suisse, il n'existe – au moment de notre enquête – pas de direction d'établissement et les résultats sont très peu mobilisés par les inspecteurs. Ces résultats ne sont pas diffusés et les parents reçoivent uniquement les résultats individuels de leur enfant. Notons aussi que malgré la présence d'un quasi-marché scolaire dans le contexte belge, les résultats des écoles aux épreuves du Certificat d'études de base (CEB) ne peuvent être dévoilés publiquement (notamment aux parents). Dans les faits cependant, des informations officielles sur les performances des écoles aux examens circulent parmi les parents, constituant ainsi un enjeu supplémentaire des évaluations externes à prendre en compte pour les directions d'école. Enfin, dans le contexte belge, les enseignants reçoivent des « pistes didactiques » dérivées d'une analyse des résultats des élèves à l'examen non certificatif par les services centraux de l'administration. Les résultats et les pistes didactiques peuvent à l'initiative de la direction d'école faire l'objet d'un suivi collectif. Dans le cas suisse,

aucun suivi des résultats n'est prévu ni individuellement ni collectivement (aucune présentation, formation ou documentation pédagogique).

(2) Reddition de comptes et responsabilisation réflexive : des écoles d'un conseil scolaire en Ontario

Notre étude a été menée dans un Conseil scolaire francophone de l'Ontario. Dans cette province canadienne, une administration centrale provinciale indépendante a été créée dès 1996, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). La mission de cet organisme est d'améliorer les résultats du système scolaire ontarien (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1997). Pour ce faire, l'OQRE a alors développé un système de *testing*, c'est-à-dire des examens standardisés qui évaluent les acquis des élèves en français et en mathématique en 3^e, en 6^e et en 9^e. Ces dispositifs n'ont pas de conséquences sur les élèves (les résultats ne comptent pas dans leur bulletin). Ils servent principalement à mesurer le rendement des élèves de manière longitudinale et permettent à l'OQRE de transmettre des données aux conseils scolaires et aux écoles afin de les aider à créer leur « plan d'amélioration ». Ainsi, elle ne s'adresse pas directement aux enseignants. Ces derniers n'ont pas directement accès aux résultats des tests (les résultats leur sont présentés par la direction des écoles) et ne peuvent voir que les questions des examens des années précédentes. La politique ontarienne allie donc contrôle et soutien (*accountability* et *capacity building*) comme sources de changements. On compte à la fois sur la reddition de comptes et la responsabilisation des conseils scolaires et des écoles pour améliorer leurs résultats. Selon les résultats des tests, les conseils scolaires peuvent allouer des moyens supplémentaires matériels (livres, tablettes numériques) et humains (formation, suivi) aux écoles les moins « performantes », qui seront tenues de prendre des mesures pour s'améliorer. Enfin, les résultats des tests sont publiés sur le site de l'OQRE et servent aux parents dans le choix de l'école (entre réseau public catholique et réseau public non confessionnel⁵). Les médias s'en emparent alors pour faire le classement des écoles. De ce fait, la politique ontarienne comprend également une dimension concurrentielle entre écoles et entre Conseils scolaires.

4 Dans les quatre contextes scolaires étudiés (en Suisse, en Belgique, au Québec et en Ontario), la caractérisation des classes suit un ordre progressif (1^{re}, 2^e, 3^e...) contrairement à la tradition française du secondaire.

5 Il est à préciser que la fréquentation de l'école privée en Ontario est très minoritaire (inférieure à 5 %).

Tableau 1. Synthèse et comparaison des contextes scolaires investigués

| | 1 canton en Suisse | 1 zone d'inspection en Belgique | 1 conseil scolaire en Ontario | 1 commission scolaire au Québec |
|------------------------------|---|--|--|--|
| Modèle de régulation | responsabilisation douce | responsabilisation douce | reddition de comptes et responsabilisation réflexive | reddition de compte néo-bureaucratique |
| Outils | 2 types d'examens externes : épreuves cantonales de référence en 2 ^e et 4 ^e ; épreuves cantonales d'orientation en 6 ^e | 2 types d'examens externes : évaluation externe non certificative en 2 ^e et 5 ^e ; évaluation certificative en 6 ^e | testing provincial en 3 ^e et en 6 ^e Plan d'action école et CS | Contractualisation Cibles de réussite (examen provincial de 4 ^e et 6 ^e ; taux de diplomation et de décrochage) |
| Alignement des outils | faible | faible | fort | fort |
| Enjeux pour acteurs | faibles à modérés | faibles | modérés à forts | faibles à modérés |

Source : adapté de Maroy & Voisin, 2014.

(3) Reddition de compte néo-bureaucratique : des écoles d'une commission scolaire au Québec

Pour le modèle de reddition de compte néo-bureaucratique, les écoles dont sont issus les enseignants interrogés sont localisées dans une commission scolaire québécoise. La province du Québec a vu graduellement s'instaurer une politique publique de « gestion axée sur les résultats » (GAR). En éducation, le but général de cette politique est d'améliorer la réussite des élèves. L'outil principal est une contractualisation entre les différents niveaux du système comprenant des cibles quantitatives, concernant principalement la performance des élèves aux examens provinciaux, le taux de diplomation et le décrochage. Ces cibles sont déterminées par le pouvoir central (le ministère de l'Éducation). Les Commissions scolaires (CS) doivent développer des plans stratégiques pour les atteindre et rendre des comptes au ministère sur leurs résultats. De la même manière, les écoles passent des conventions sur des cibles à atteindre avec leurs CS et doivent développer un « plan de réussite » pour les réaliser. Elles doivent rendre compte de leurs résultats tant à la commission scolaire qu'aux représentants des parents. Au niveau légal, aucune conséquence n'est prévue pour les écoles qui n'atteignent pas les cibles, le suivi des écoles étant laissé à la discrétion des CS. Par contre, les CS peuvent faire l'objet d'interventions de la part de l'administration centrale. Dans cette configuration, les épreuves

ministérielles – antécédentes à cette réforme – prennent davantage d'importance. Elles évaluent tous les élèves québécois en primaire (2^e, 4^e et 6^e) en français et en mathématiques. Elles comptent pour 20 % du bulletin final de l'élève en primaire. Ces épreuves sont fortement alignées avec des standards curriculaires développés par le ministère depuis la mise en œuvre de la GAR. En outre, le ministère publie les résultats par écoles. Certains médias les reprennent et en font un classement. Les parents peuvent alors s'en servir dans le choix des écoles pour leurs enfants.

Méthodologie

Notre étude suit une approche qualitative et compréhensive (Miles & Huberman, 2010), mobilisant des données issues d'entretiens individuels menés avec 53 enseignants, provenant des 4 contextes francophones présentés dans la section précédente. Elle s'appuie sur l'analyse d'un certain nombre de cas pour arriver à une compréhension plus approfondie de l'interprétation des questions étudiées par les répondants – soit ici la légitimité des politiques de GR – mais aussi à la formulation d'hypothèses explicatives quant aux variations ou convergences de sens constatées. Ainsi les profils des enseignants interrogés et des écoles ne sont pas exhaustifs et ne sont donc pas totalement représentatifs des différentes populations d'enseignants et des systèmes étudiés. Enfin, notre intention n'est en aucun cas de quantifier ou de généraliser les

Tableau 2. Échantillon

| | en Suisse | en Belgique | en Ontario | au Québec |
|-----------------------------------|---|---|---|---|
| Nombre d'établissements | 12 établissements | 4 établissements | 2 établissements | 2 établissements |
| Nombre d'enseignants | 16 enseignants (1 ^{re} à 6 ^e) | 12 enseignants (1 ^{re} à 6 ^e) | 14 enseignants (1 ^{re} à 6 ^e) | 11 enseignants (3 ^e à 6 ^e) |
| Ancienneté | 2 à 35 ans | 4 à 30 ans | 10 à 27 ans | 1 à 25 ans |
| Entretiens complémentaires | 4 inspecteurs | 4 directeurs d'établissement | 2 directeurs d'établissement | 1 direction générale de la CS, 3 directions adjointes |

résultats, mais bien d'identifier les éléments de politiques de GR qui suscitent l'acceptation et/ou le rejet des enseignants.

Certaines données sont issues de projets antécédents : les enseignants suisses de 5^e et 6^e (Yerly, 2014) ; tous les enseignants belges (Cattonar, Dumay & Maroy, 2013). Les autres données (enseignants suisses de 1^{re} à 4^e ; enseignants ontariens et québécois) sont issues d'un projet postdoctoral et d'une recherche sur la mise en œuvre de la GAR au Québec⁶. L'analyse conjointe de ces matériaux est pertinente pour diverses raisons. Premièrement, les enseignants interrogés travaillent tous dans des contextes francophones au degré primaire (1^{re} à 6^e année de scolarité). Ils sont tous des « généralistes », ayant la charge de l'enseignement des différentes disciplines pour un même groupe-classe. Deuxièmement, les enquêtes antérieures ont été menées par les auteurs de la présente recherche, mais ces données plus anciennes n'avaient pas été traitées sous l'angle de la légitimité. Enfin, dans les différents contextes investigués, les thématiques des questions étaient les mêmes. Les questions portaient sur : le profil professionnel de l'enseignant, le profil de l'établissement, le récit de la mise en œuvre de la politique de gouvernance dans son établissement, les perceptions de l'enseignant quant à la politique de gouvernance et à ses outils, les effets perçus sur ses pratiques. En outre, des informations supplémentaires ont été collectées sur chaque contexte par le biais d'entretiens avec des

responsables locaux et/ou intermédiaires (directions d'établissement, inspecteurs, CS) et par une analyse de la documentation officielle. L'importance était notamment d'en savoir plus sur la gestion des politiques d'*accountability* et de leurs outils.

L'échantillon a été formé afin d'interroger différents profils d'enseignants dans des contextes variés quant à leur politique d'*accountability*. L'enquête a été menée auprès de 53 enseignants du primaire, issus des 4 contextes francophones présentés dans la section précédente. Dans chaque contexte, l'échantillon (voir tableau 2) a été formé en variant le profil des enseignants (années d'enseignement, ancienneté professionnelle).

Notre démarche d'analyse est « semi-inductive » (Maroy, 1995). Nos constats émergent des données recueillies, sans hypothèses *a priori* mais avec l'aide d'un modèle d'analyse. En effet, le modèle théorique de Suchman (présenté précédemment) nous a aidés dans notre analyse catégorielle de contenu. Les 53 entretiens semi-directifs individuels avec les enseignants (de 60 à 90 minutes) ont été enregistrés (audio) et transcrits intégralement puis traités au moyen du logiciel Nvivo10 pour mener une analyse de contenu de chaque cas (enseignant), de chaque contexte, puis sur l'ensemble des données (Miles & Huberman, 2010). Plus précisément, nous avons tout d'abord procédé à une analyse catégorielle descriptive de la situation de chaque répondant afin de dresser son portrait et de comprendre ses représentations quant à la politique de GR en jeu dans son contexte et aux effets de cette dernière sur ses pratiques. Nous avons ensuite codé le témoignage des enseignants selon une matrice interprétative, selon les trois types de légitimité de Suchman (1995). Pour chaque type de légitimité, cette matrice

6 Projet FNS « Par quels processus les politiques de gouvernance par les résultats permettent-elles le développement des pratiques d'enseignement ? Étude comparée » mené par G. Yerly ; Projet CRSH 435-2012-0701 « Mise en œuvre et réception de la politique de régulation publique par les résultats en éducation au Québec » sous la direction de C. Maroy.

permettait également de classer les unités de sens selon différentes sous-catégories liées à divers éléments de la politique de GR : ses finalités, sa mise en œuvre, ses outils, ses résultats, ses effets sur les acteurs. De ces catégories et sous-catégories prédéfinies ont ensuite émergé des ensembles de sens, qui nous ont permis de constater de nombreuses ambivalences dans le discours des enseignants. Pour chaque contexte, nous avons pu créer un tableau synthétique de ces ambivalences. Ces derniers nous enfin ont permis de comparer ces ambivalences entre les quatre contextes étudiés.

La présentation des résultats, dans la partie suivante, suit d'ailleurs la structure de nos analyses. Elle présente les ambivalences qui ont émergé selon le type de légitimité.

Résultats

Dans cet article, nous mettons surtout en évidence les nombreuses convergences observées entre les enseignants des divers contextes. Ces convergences cohabitent cependant avec des divergences qui peuvent être liées aux spécificités des politiques et caractéristiques de chaque contexte. Dans l'espace restreint de cet article, nous avons choisi de mettre l'accent sur les convergences, par-delà des spécificités que nous ne pouvons développer faute d'espace et qui font l'objet d'une analyse plus approfondie, toujours en cours (voir notre discussion).

Les 53 enseignants interrogés développent rarement des critiques univoques, et ne manifestent pas à l'opposé des adhésions franches aux politiques de régulation par les résultats, dans les quatre contextes étudiés. Leur réaction est plus complexe et ambivalente, certains éléments des politiques étant souvent à la fois acceptés et rejetés par le même enseignant. Ces « ambivalences » sont présentées dans cette partie, selon les trois types de légitimité de Suchman (1995) : cognitives, morales et pragmatiques. Elles sont illustrées de quelques verbatim sélectionnés dans le discours des enseignants.

Ambivalences cognitives

Une politique utile pour le système surtout, mais lourde de pression pour les élèves

Dans les quatre contextes étudiés, les enseignants ne remettent pas en cause les finalités des politiques de GR qui convergent autour de l'amélioration de la « réussite des élèves », de l'augmentation de la diplomation

(ou de son inverse, la réduction des échecs, du redoublement en CFWB ou du décrochage), ou encore, de façon plus spécifique (Québec, Ontario), ils ne questionnent pas la visée d'amélioration de « la performance » des écoles ou du système scolaire dans son ensemble⁷. De plus, ils s'accordent sur certains des moyens que ces politiques mettent en avant pour atteindre ces buts, soit la nécessité d'harmoniser, voire d'uniformiser, le fonctionnement des différentes composantes organisationnelles du système. Cette harmonisation est acceptée en ce qui concerne notamment les contenus d'enseignement ou le niveau de « performance » scolaire attendu des élèves. Les enseignants acceptent également, mais dans une moindre mesure, que cette harmonisation soit aussi un moyen de piloter le système et ses composantes vers les mêmes buts, voire de contrôler le système à différents niveaux.

Du point de vue ministère de l'Éducation, [c'est important] de s'assurer que le curriculum est enseigné partout pareil, de façon standard. Je trouve que c'est excellent. Si un élève déménage d'un endroit à l'autre, le curriculum est le même. Les standards devraient être sensiblement les mêmes. Cette uniformité est importante (Ontario, Ens13, 6^e).

Mais, si les enseignants reconnaissent les bienfaits proclamés des politiques de GR sur le système, ils mettent en doute leurs effets réels sur l'amélioration de la réussite effective des élèves. Les enseignants interrogés ne voient que peu de bénéfices positifs pour les élèves (et leurs parents) (c'est-à-dire pouvoir situer leur performance par rapport à une norme régionale, être évalué par un regard externe, se préparer à des échéances futures). Ils relèvent au contraire plutôt des aspects négatifs, surtout dans les années soumises à des examens externes (pressions, rythme d'apprentissage soutenu, pratiques pédagogiques moins ludiques). Cette pression sur les élèves est d'ailleurs jugée inappropriée en Ontario, les résultats des tests ne comptant pas dans leur bulletin.

On sent que certains [élèves] perdent un peu leurs marques en s'approchant de cette période d'examen. On sent bien que pour certains il y a quelque chose qui se passe de très émotionnel. Il y a un gros stress (Suisse, Ens6, 6^e).

7 Nous y reviendrons quand nous parlerons de légitimité morale de la politique.

Une évaluation externe standardisée plus « objective », mais aussi productrice de biais et d'effets pervers

Pour la plupart, les enseignants interrogés acceptent – un peu par défaut – que pour soutenir leurs logiques de pilotage, les politiques de GR doivent faire l'usage d'outils d'évaluation et de résultats standardisés. L'usage d'examens uniformes et extérieurs à la classe est ainsi généralement accepté dans cette situation car ce sont des moyens « plus objectifs » d'information et de contrôle du système. Ce sont des outils garantissant une évaluation égale de tous.

[Grâce aux épreuves externes] il y a maintenant une harmonie quant aux demandes. Ce qui est surtout appréciable c'est le caractère d'objectivité, de neutralité (CFWB, Ens12, 6^e).

Mais, pour les enseignants, ces outils standardisés ne devraient pas être les seuls indicateurs de la qualité du système. Les enseignants soulèvent en effet fortement les limites des examens standardisés et externes comme des moyens valides et/ou uniques pour évaluer la réussite des élèves et/ou la performance d'une école (ou de l'École en général). D'abord, pour certains enseignants, la réussite ne se limite pas à la réussite scolaire et dès lors on ne peut se limiter aux résultats quantifiés des évaluations externes pour juger de la réussite d'un élève en particulier ou du système en général. Ces résultats sont donc incomplets car ils ne portent que sur une partie de la mission de l'école. Aussi, la standardisation et l'uniformisation effective de l'évaluation externe restent limitées, car cette dernière est biaisée dans sa mise en œuvre par les variations concrètes des conditions de la passation des examens ou de leur correction.

Les enseignants relèvent également dans tous les contextes (mais surtout au Québec et en Belgique) la qualité pédagogique limitée des épreuves externes. Ils remettent en doute leur pertinence en termes d'évaluation des apprentissages des élèves : trop ponctuelles, incomplètes, peu approfondies, de niveau trop élevé ou trop faible, ou trop fluctuant entre les années, pièges pour les élèves, usage de QCM (en Ontario), peu d'implication des élèves lorsque les résultats ne « comptent pas », etc. Surtout, pour eux, elles sont souvent trop éloignées des pratiques d'évaluation en classe. L'évaluation faite par les enseignants en classe permettrait, selon eux, de mieux cerner les acquis des élèves et de cerner ce qu'il y a lieu de faire pour améliorer leurs apprentissages.

Donc c'est quoi le poids de cet instrument [épreuve externe] ? L'an dernier on trouvait que c'était une blague l'examen du ministère en lecture, nos moyennes étaient de 80 % ! [...] Le degré de difficulté de l'examen n'est pas toujours le même d'année en année. Donc on se pose très très très souvent la question : est-ce que c'est vraiment un bon outil pour évaluer [les apprentissages] des élèves ? (Québec, Ens1, 3^e).

Les enseignants acceptent une « obligation de moyens », mais pas une « obligation de résultats »

La majorité de notre échantillon accepte le rôle des enseignants dans ces politiques. Y participer est une tâche de leur mandat. Ils doivent par exemple faire passer les examens externes à leurs élèves. Mais ces politiques leur imposent aussi indirectement une certaine conformité de pratiques en matière de couverture des programmes et de contenus à enseigner, d'adoption de critères voire de méthodes d'évaluation (ajustés aux programmes). De façon générale, ils accueillent positivement ces prescriptions car elles leur paraissent pertinentes, surtout dans les contextes suisses et belges où les balises curriculaires plus centralisées sont nouvelles et/ou souvent peu claires à leurs yeux.

C'est vrai qu'on a parfois besoin de se raccrocher à certains repères, voir si au point de vue matière, contenu, etc., si on est dans le bon. Donc l'évaluation [externe] c'est surtout pour moi, pas pour voir le niveau des enfants » (CFWB, Ens4, 2^e)

Mais, si les enseignants acceptent, à des degrés divers, cette « obligation de moyens », ils s'opposent aux « obligations de résultats » qui peuvent s'y associer. Ainsi, en Ontario et au Québec, le rejet de la part des enseignants est en effet important lorsque la politique est associée à des attentes d'amélioration des performances sous forme de cibles quantitatives à atteindre (augmentation des résultats aux examens externes ou des taux de diplomation) dans les plans d'écoles (plan d'action école en Ontario, Convention de gestion et de réussite éducative [CGRE] au Québec).

Le *testing*, ils nous [ennuient fortement] avec ça. Notre école avait 88 points en mathématiques l'an passé. Le conseil scolaire avait 89. On a eu des formations cette année : votre *testing*, il faut que vous montiez ça [...]. Ce n'est pas assez haut. Mais là on demande : Pourquoi ? Ils nous répondent parce qu'[un autre conseil scolaire] a eu 92. C'est la réponse la plus niaiseuse que je n'ai jamais entendue dans ma carrière d'enseignement. Je ne peux pas croire qu'ils m'ont vraiment dit ça (Ontario, Ens9, 6^e).

Ambivalences morales

Des politiques ambiguës du point de vue de la justice scolaire

Si les enseignants des quatre zones ne rejettent pas totalement les politiques de GR, c'est surtout car les finalités énoncées (dans les discours et dans les textes) sous-tendent certaines valeurs de justice. Elles représentent – ou pourraient représenter – une plus-value en termes d'égalité ou d'équité entre les élèves. Plusieurs principes de justice scolaire sont mobilisés lorsque les enseignants légitiment moralement la finalité centrale de « réussite » de ces politiques (égalité de traitement de tous les élèves, égalité des acquis à atteindre, discrimination positive, inclusion de tous). Ainsi, l'égalité de traitement (des élèves et des écoles) au travers des épreuves externes semble (en principe) une bonne chose pour les enseignants.

Je remarque qu'il y a énormément d'enseignants qui n'ont pas du tout les mêmes exigences. [Au début de l'année scolaire] on reçoit des élèves qui viennent de deux classes différentes et on remarque quand même beaucoup de différences, au niveau de la tolérance des enseignants par rapport à des objectifs ou ce genre de choses. Donc, [l'évaluation externe] est un moyen d'égaliser et de se retrouver face à un critère qui est égal pour tous (Suisse, Ens3, 5^e).

Mais, si les enseignants reconnaissent les valeurs sous-jacentes d'égalité ou d'équité présentes dans les intentions de ces politiques, ils relèvent aussi les injustices qui résultent en réalité de la mise en œuvre effective de ces *testings* standardisés, qui ne respectent pas toujours l'égalité de traitement visée entre les élèves.

En soit, c'est bien que toutes les écoles soient mises sur le même pied d'égalité, et qu'on passe tous la même épreuve. Mais en pratique, on voit que ce n'est pas la réalité. [Lorsque les épreuves sont] passées dans les mêmes conditions pourquoi pas. Mais juger [les enseignants ou les écoles] sur des conditions qui ne sont pas similaires, non, ce n'est pas juste (CFWB, Ens10, 6^e).

En parallèle, les enseignants s'opposent à une certaine forme de standardisation de l'École qui peut devenir « injuste » ou « inéquitable ». Ces politiques et leurs outils standardisés ne font en effet pas (assez) de place aux différences et aux spécificités des élèves. Les politiques de GR ne résorbent pas – voire renforcent – les inégalités sociales préexistantes entre les élèves, ou entre les enseignants et les écoles du point de vue des défis et difficultés d'apprentissage qu'ils ont à affronter.

Surtout, les examens standardisés s'opposent à une vision idéale de la pédagogie, celle de la différenciation, où l'enseignement et l'évaluation sont adaptés aux compétences et aux difficultés de chaque élève.

Je trouve ça drôle qu'on donne le MÊME examen à tout le monde, mais pas la même formation à tout le monde. Ça POURRAIT devenir injuste. Dans ma classe je travaille très fort, mais ce n'est pas pareil dans d'autres classes. Aussi certains [enseignants] travaillent par projet, ils font d'autres choses, ils ne vont peut-être pas couvrir tout le programme. Mais ils ont les mêmes examens. C'est là où j'ai un problème avec l'évaluation [externe] (Québec, Ens10, 5-6^e).

De plus, comme on l'a vu, les enseignants critiquent la compétition entre écoles qui peut être créée ou renforcée par ces politiques, notamment car cela encourage les enseignants et les écoles à des pratiques frauduleuses pour gonfler les résultats des épreuves. Cela peut aussi favoriser des conditions de passation inéquitable, voire de la triche de la part d'enseignants.

Les enjeux de la responsabilité professionnelle de l'enseignant

Les enseignants savent qu'ils ont des responsabilités et des comptes à rendre aux autorités (politiques ou scolaires) qui les emploient et les rémunèrent. De plus, les politiques d'*accountability* engagent – comme le terme anglais le connote – la responsabilité des enseignants, notamment au regard de la réussite de leurs élèves. Les enseignants acceptent en partie le principe de cette responsabilité. Ils acceptent de devoir rendre des comptes aux autorités organisationnelles ou politiques et d'être « contrôlés » par rapport à une conformité de pratiques enseignantes en fonction de normes de ces autorités. Adapter ses pratiques, voire les aligner, par rapport à une norme (objectivée le plus souvent par les examens externes) fait partie de leur mandat (par exemple en matière de contenus à enseigner). Ils reconnaissent ainsi l'autorité hiérarchique et politique.

Mais je sens qu'on doit rendre des comptes, mais c'est assez normal quelque part, vu que c'est pour améliorer l'enseignement de manière générale (Suisse, Ens5, 5-6^e).

Mais, si les enseignants acceptent de devoir se conformer en termes de pratiques, ils rejettent par contre le fait d'être contrôlés ou évalués sur la base des résultats des élèves. Ils remettent en cause une (trop grande) responsabilisation dans la réussite et les résultats des élèves. En d'autres mots, ils trouvent qu'une « obligation de résultats » est injuste. Les résultats sont

trop marqués par de nombreux biais (par exemple effets de la cohorte d'élèves, effet du milieu, état des élèves lors des examens, niveau des examens, évaluation trop ponctuelle). De plus, ceux qui enseignent dans les années soumises à évaluation externe relèvent une autre injustice : la responsabilité de la réussite des élèves devrait être partagée par toute l'équipe éducative.

On ne peut pas juger un enseignant d'après les résultats de sa classe parce qu'on ne part pas tous avec les mêmes chances (Suisse, Ens3, 5^e)

Ambivalences pragmatiques

Un rapport au métier intégrant le principe de performance... au prix d'une accentuation de la pression

Les enseignants interrogés acceptent les résultats des politiques de GR (résultats des élèves à des examens externes ; atteinte de cibles de réussite) comme un bénéfice identitaire quand ils sont bons. Ce « regard extérieur » sur les acquis de leurs élèves leur permet de se rassurer, de valider leurs compétences professionnelles de manière très générale⁸.

Personnellement, les résultats je ne trouve pas que c'est le plus important. Mais d'un autre côté, si tu as des bons résultats, tu te fais taper dans le dos. Bravo, t'as fait un super job ! Tu veux l'avoir cette tape dans le dos ? Oui. Donc tu veux bien performer. Et si l'école performe bien, on est dans les journaux et c'est [satisfaisant] (Ontario, Ens10, 5^e)

Mais les enseignants critiquent vivement la pression que ces politiques de GR font ressentir. Ce stress, surtout ressenti par les enseignants des années de passation des tests, s'explique par différents facteurs. D'un côté, l'enseignant se sent jugé par rapport aux résultats de ses élèves. La pression peut être ressentie soit de manière plutôt interne par l'enseignant – il souhaite alors que ses élèves réussissent pour sa propre estime – soit de manière plutôt extérieure – il souhaite alors que ses élèves réussissent car il se sent poussé par sa direction, les parents, ses collègues.

[Les inspecteurs] savent très bien quel enseignant a eu quels résultats. Et ça peut permettre, il ne faut pas être naïf, un classement ou de mettre en évidence des lacunes dans l'enseignement de l'un ou de l'autre. Et ça peut être utilisé un peu n'importe comment je pense. Ça peut être dangereux. Ce qui finit par être que des chiffres, ça me dérange un peu (Suisse, Ens6, 5-6^e).

D'un autre côté, la pression vient aussi de caractéristiques temporelles des dispositifs. Surtout, l'enseignant ressent une pression quant à la difficulté de parvenir à couvrir l'entièreté du programme avant l'examen externe (voire de devoir rattraper les manques des autres années). D'ailleurs l'année scolaire est souvent amputée de quelques semaines, voire de quelques mois. L'examen arrive souvent bien avant la fin de l'année scolaire. De plus, l'enseignant doit organiser des révisions spécifiques.

Il y a un retard qui s'accroît d'année en année, chez les élèves [...]. Mais en fin de 6^e, ils sont censés tout savoir. C'est une année de fou, c'est une année de stress. Quand on arrive à cette période-ci, c'est la galère (CFWB, Ens11, 6^e).

Des bénéfices pour les pratiques des enseignants... mais limités

Pour les enseignants interrogés, les politiques de GR peuvent représenter une certaine plus-value pour leurs pratiques didactiques. Généralement, les enseignants interrogés dans les divers contextes acceptent les examens externes comme des référents pertinents pour identifier les contenus à enseigner, voire certaines pratiques d'enseignement et d'évaluation attendues. Ils se servent alors du contenu des examens pour orienter leurs pratiques. Ce constat est particulièrement prégnant en Suisse et en Belgique, où les référents sont nouveaux ou peu clairs (selon les enseignants).

On a des objectifs, on a le [programme], mais c'est un peu vaste. L'épreuve te permet de voir si tu es bien dans la ligne, si tu as bien touché ce qui est demandé à la fin du cycle. Ça te permet de voir si tu as tout traité (Suisse, Ens12, 1^{re}).

Dans une moindre mesure, certains enseignants acceptent que ces politiques soient un moyen d'identifier les domaines qui sont à retravailler (surtout en équipe-école en Belgique et en Ontario). Toutefois, les enseignants aimeraient avoir des résultats plus détaillés, des pistes plus concrètes pour s'améliorer.

Mais, si le contenu et le format des examens externes sont parfois utilisés par les enseignants pour modifier leurs pratiques, ceux-ci remettent fortement en doute l'utilité de leurs résultats⁹. Ils sont trop généraux et comportent de nombreux biais (évoqués auparavant). Si pour eux ils ne sont pas toujours pertinents

8 Il est d'ailleurs à noter que, dans les 53 entretiens, les résultats semblent toujours être « bons ».

9 Pour une analyse plus approfondie de la question du faible usage des résultats d'épreuves, voir Yerly, 2017d.

pour évaluer le système, ces résultats sont encore moins pertinents pour évaluer individuellement les acquis d'un élève ou pour permettre une auto-évaluation de leurs pratiques. Au contraire, la pression peut pousser les enseignants des quatre contextes à des pratiques non souhaitées de préparation au test (*teaching to the test*) et à réduire les contenus ou compétences sur les contenus des tests, ou à empêcher certaines pratiques (sorties, activités ludiques, usage de moyens informatiques)

Je trouve qu'on enseigne pour réussir une évaluation mais ce n'est pas comme ça que ça devrait être. [...] Si je passe mon année à faire des exercices pour pratiquer ça, je me dis y'a plein de choses que je n'ai pas vues qui serait beaucoup plus profitables pour mes élèves (Ontario, Ens10, 5^e).

Les enseignants critiquent également le suivi des résultats et le feedback qui leur est apporté, quand ils existent (présentations et/ou documents). Ils ne permettent pas de modifier leurs pratiques (individuellement) et/ou les enseignants n'ont pas la possibilité de les opérationnaliser (par manque de ressources, de temps). Enfin, certains enseignants, surtout en Suisse et au Québec, affirment que les résultats ne les concernent pas, que c'est avant tout l'affaire de l'administration.

Discussion

La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Notre étude de l'expérience de 53 enseignants du primaire quant à ce genre de politique dans quatre contextes éducatifs variés permet de mieux comprendre comment ceux-ci « donnent sens » (*make sens*) (Spillane, Reiser & Reimer, 2002) aux finalités de ces politiques, à leurs outils, à leurs mécanismes et à leurs effets. Nos analyses permettent de constater que, malgré les différences culturelles et organisationnelles de ces quatre systèmes scolaires francophones, les enseignants interrogés partagent des perceptions le plus souvent similaires que nous qualifions d'« ambivalentes ». Les enseignants interrogés, s'ils sont plutôt critiques envers ces politiques, ne les rejettent pas totalement. Notre recherche, grâce à la typologie de la légitimité de Suchman (1995), permet de mieux comprendre ce profil partagé très majoritairement.

Nos analyses croisées se sont centrées sur les nombreuses convergences entre les enseignants des divers contextes et il s'en dégage un profil très majoritairement

partagé¹⁰. Bien que les enseignants expriment dans tous les contextes des critiques assez nombreuses des politiques, ils n'y sont pas non plus totalement opposés : ils ne supprimeraient pas les épreuves externes par exemple, et ce dans tous les contextes. Ainsi, les finalités et certains modes opératoires de ces politiques sont plutôt bien acceptés car les enseignants les créditent de justifications morales qu'ils partagent : par exemple promouvoir la réussite des élèves, favoriser le principe d'une égalité des acquis ou une évaluation égale pour tous. Cependant, dans le même temps, ils perçoivent diverses tensions morales entre les principes de justice qui traversent le discours institutionnel ou les outils de la politique (par exemple entre souci de la diversité des élèves dans le travail pédagogique et standardisation de l'examen). Par ailleurs, ils condamnent vivement cognitivement et moralement les dérives de cette politique à leur égard – qui tend à leur imputer une obligation normative de résultats (davantage encore au Québec et en Ontario).

C'est surtout à propos de la mise en œuvre et des effets de ces politiques sur le terrain que les ambivalences se manifestent. D'accord sur le principe des tests et examens externes, les enseignants interrogés dénoncent d'un point de vue moral et pragmatique à la fois les outils ou résultats trop standardisés mais aussi – à l'inverse – les conditions inégales d'administration des tests ou les tricheries qu'ils pensent observer. Acceptant de devoir rendre des comptes aux autorités scolaires et de suivre les programmes ou les modes d'évaluation prescrits, ils dénoncent néanmoins la pertinence d'une « obligation de résultats » et surtout l'intérêt de « cibles quantifiées » quand elles sont mobilisées comme outils de pression (en Ontario et au Québec), à la fois moralement (comme injustes) et cognitivement (comme inefficaces). Enfin, si les enseignants ne contestent pas cognitivement le nécessaire pilotage du système pour l'améliorer, ils en critiquent les effets réels et négatifs d'un point de vue à la fois moral et pragmatique : effets de compétition entre écoles, évaluation injuste des enseignants ou des écoles, stress pour les élèves et les parents, stress pour les enseignants confrontés directement aux évaluations externes.

10 Nous avons pris le parti dans cet article de mettre l'accent sur les convergences. Des divergences restent encore à approfondir (voir ci-après notre discussion). Elles peuvent être liées aux spécificités des politiques ou aux caractéristiques de chaque contexte (par exemple plus d'accent sur l'entité établissement dans les discours enseignants en Belgique, une acceptation plus forte en Suisse liée aux faibles enjeux de la GR en 2^e et 4^e, la dimension concurrentielle de la GR en Ontario).

En définitive, les enseignants déploient de nombreuses critiques, sans pour autant rejeter totalement certains argumentaires moraux ou cognitifs, voire pragmatiques, qui justifient et légitiment les politiques. Tout se passe comme si une critique radicale les mettrait en porte à faux avec certaines de leurs propres croyances ou valeurs. On trouve trace de ces ambivalences dans nombre d'expressions utilisées par les enseignants : un « mal nécessaire » (en Suisse), une « arme à double tranchant », « les deux côtés de la médaille » (en Belgique), « le pour et le contre » (Ontario) qui reviennent dans les entretiens avec les enseignants.

Il ressort de notre enquête le fait convergent des ambivalences, par-delà les différences de contexte et de politiques de GR. Bien que les raisons de la généralité de ces positionnements ambivalents resteraient à approfondir, nous pouvons néanmoins émettre deux types d'hypothèses pour les comprendre.

Tout d'abord, on pourrait attribuer ces ambivalences à deux caractéristiques des politiques elles-mêmes, qui ne favorisent pas une critique plus radicale voire des oppositions plus manifestes, mais encouragent plutôt une vision « ambivalente » de leur légitimité. Premièrement, dans tous les contextes étudiés, ces politiques sont mises en œuvre non pas par des tournants radicaux mais par des stratégies politiques de changement incrémental qui se développent sur des périodes relativement longues (Jaafar & Anderson, 2007 ; Maroy & Mangez, 2011 ; Dembélé, Goulet, Lapointe *et al.*, 2013) et s'approprient et transforment des mécanismes déjà bien présents dans le paysage scolaire (par exemple l'évaluation des acquis). Ce caractère progressif des politiques atténue le choc et les effets frontaux tant sur les cognitions et les croyances préalables des enseignants, que sur leurs pratiques quotidiennes. Cela favoriserait aussi leur acceptation par le fait que les dispositifs mis en place (par exemple les évaluations externes) sont progressivement considérés comme « allant de soi » par les enseignants. Seconde caractéristique, les finalités éducatives de ces politiques s'inscrivent dans la continuité et sont assez consensuelles et partagées parmi les enseignants rencontrés : l'appel à la réussite du plus grand nombre d'élèves, à une plus grande performance et une meilleure égalité du système. Ces aspects des politiques sous-tendent leur légitimité morale pour les enseignants et à un moindre degré leur légitimité cognitive. Par contre, les tensions de leur mise en œuvre ou leurs effets réels négatifs les rendent beaucoup moins légitimes, tant sur le plan moral, cognitif que, surtout,

pragmatique. Les intentions « généreuses » de ces politiques sont en quelque sorte perverties par leur confrontation à certaines réalités pratiques et à leur mise en œuvre par les différents acteurs (y compris les enseignants). On pourrait aussi aller plus loin, en disant que les acteurs – centraux ou intermédiaires – en charge de la mise en œuvre de ces politiques jouent sur les aspects les plus légitimes de ces politiques aux yeux des enseignants pour les justifier, ce qui aurait pour effet de prévenir ou d'atténuer leurs critiques les plus fortes.

Ensuite, on peut se demander si certaines ambivalences des enseignants à l'égard de ces politiques ne s'ancrent pas dans des modèles de professionnalisme enseignant, sinon identiques du moins relativement proches, qui auraient tendance à se généraliser dans les quatre contextes. Ainsi, le souci de faire réussir le plus grand nombre d'élèves, de prendre en compte les spécificités et les différences de chaque élève, l'appel à la réflexivité du professionnel face à sa pratique et à son efficacité éducative, l'appel à la collaboration autour d'un projet commun font partie des nouveaux référentiels qui orientent (avec des nuances) la définition de la professionnalité enseignante et leur formation initiale et continue depuis une vingtaine d'années, dans les quatre contextes étudiés (Cattonar, Lessard & Maroy, 2010). Ces définitions de modèles de référence sont un des points d'appui conventionnels sur la base desquels les enseignants construisent pour partie leur identité professionnelle et un rapport positif (du point de vue moral et cognitif) à des politiques qui veulent au fond concrétiser une réussite chez le plus grand nombre. Par contre, cette même identité se construit aussi dans les difficultés, l'intensité du travail et les complexités croissantes du métier. Elle se noue dans les rapports concrets aux élèves, aux parents, aux collègues dans un contexte de pression aux résultats et de différenciation croissante du public élèves. Ces attentes et contraintes accrues sous-tendent aussi une identité où le métier paraît souvent plus complexe et difficile (Lantheaume & Hélu, 2008). Cette autre face de l'identité enseignante pourrait correspondre à la mise en évidence par les enseignants interviewés dans tous les contextes étudiés d'un visage beaucoup moins acceptable et légitime de ces politiques, tant sur le plan de la responsabilité de l'enseignant – excessive – qu'on leur impute dans la réussite de leurs élèves, que de l'illégitimité pragmatique ou morale de certains de leurs effets concrets.

Plusieurs différences intra- et inter-contextuelles devraient être davantage approfondies dans nos

recherches ultérieures. Dans chacun des quatre contextes, les enseignants confrontés directement aux examens ou tests externes sont les plus critiques car ils sont les plus directement touchés par leurs conséquences et ce surtout du point de vue pragmatique (pressions, pratiques moins ludiques, pression du temps, etc.). Nous avons aussi souligné les convergences entre les contextes, en pointant ici et là des accents et des spécificités ; par exemple, on a pu remarquer que l'égalité de traitement (et ses bénéfices) était davantage explicitement thématisée par les enseignants belges et suisses alors que l'égalité de réussite, d'apprentissage d'acquis de base revenait au Québec ou en Ontario. La question de la compétition entre écoles ou réseaux par ailleurs pouvait davantage ressortir en Ontario ou en Belgique, en raison des spécificités institutionnelles des systèmes ou des politiques. Ces spécificités resteraient à interpréter de façon plus approfondie.

Conclusion

La gouvernance par les résultats est-elle un mode de régulation de l'école légitime aux yeux des enseignants ? Nous avons mis en exergue les ambivalences cognitives, morales et pragmatiques qui caractérisent leur rapport à ces politiques, quels que soient le contexte et la politique. S'ils sont plutôt critiques envers ces politiques, ils ne les rejettent pas totalement et accordent une légitimité à leurs idéaux et finalités proclamées : la réussite et l'équité des élèves, l'objectivité de l'évaluation, l'amélioration de ses propres pratiques. Par contre, le témoignage de ces enseignants permet de constater que la légitimité est bien plus faible en ce qui concerne leur mise en œuvre et leurs effets sur le

cursus d'un élève, le fonctionnement d'une classe ou d'une école.

Néanmoins, le lien entre la (non-) légitimité accordée par les enseignants aux politiques de GR et leur impact dans les classes resterait à observer. Il serait également nécessaire de comprendre par quels processus les politiques de GR se transforment, ce qui crée des écarts entre leurs finalités et leur impact sur les acteurs. Il resterait encore à approfondir davantage les raisons des convergences observées entre les enseignants de divers contextes, mais aussi à creuser plus finement les plus rares différences.

Enfin, nous rapportons ici le regard d'enseignants, il serait certainement bénéfique de croiser leurs perceptions avec celles d'autres acteurs – administrateurs, directions, élèves – et pourquoi pas dans une démarche différente d'observation approfondie et diachronique et/ou de mesure à plus large échelle. Notre échantillon étant en effet assez restreint pour chaque contexte, nos constats mériteraient d'être renforcés ou au contraire nuancés par une enquête par questionnaire portant dans chaque contexte sur des effectifs plus importants.

Gonzague Yerly

Université et Haute École Pédagogique de Fribourg
(Suisse), boursier du Fonds national suisse
de la recherche scientifique (FNS)
gonzague.yerly@unifr.ch

Christian Maroy

Université de Montréal (Crippe) et Université catholique
de Louvain (Girsef)
christian.maroy@umontreal.ca

Bibliographie

- AMREIN-BEARDSLEY A., BERLINER D. C. & RIDEAU S. (2010). « Cheating in the First, Second, and Third Degree: Educators' Responses to High-Stakes Testing ». *Education Policy Analysis Archives*, n° 18(14).
- AU W. (2007). « High-Stakes Testing and Curricular Control: A Qualitative Metasynthesis ». *Educational Researcher*, n° 36(5), p. 258-267.
- BALL S. J. (2003). « The teacher's soul and the terrors of performativity ». *Journal of Education Policy*, n° 18(2), p. 215-228.
- BROADFOOT P. (2000). « Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur ». *Revue française de pédagogie*, n° 130, p. 43-55.
- CATTONAR B., LESSARD C. & MAROY C. (2010). « La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010) ». *Les Dossiers des sciences de l'éducation. Revue internationale des sciences de l'éducation*, n° 24, p. 39-52.
- CATTONAR B., DUMAY X. & MAROY C. (2013). « Politique d'évaluation externe et recomposition des professionnalités dans l'enseignement primaire : un cas de responsabilisation (accountability) douce ». *Éducation et sociétés*, n° 32(2), p. 35-51.
- DEMBÉLÉ M., GOULET S., LAPOINTE P. & DENIGER M.-A. (2013). « Perspective historique de la construction du

- modèle québécois de gestion scolaire axée sur les résultats ». In C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats : trajectoires nationales, usages locaux*. Bruxelles : De Boeck.
- HELLRUNG K. & HARTIG J. (2013). « Understanding and using feedback. A review of empirical studies concerning feedback from external evaluations to teachers ». *Educational Research Review*, n° 9, p. 174-190.
- JAAFAR S. B. & ANDERSON S. (2007). « Policy Trends and Tensions in Accountability for Educational Management and Services in Canada ». *Alberta Journal of Educational Research*, n° 53(2), p. 207-227.
- LANTHEAUME F. & HÉLOU C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- LAVAL C., VERGNE F., CLÉMENT P. & DREUX G. (2012). *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- LESSARD C. & CARPENTIER A. (2015). *Politiques éducatives : la mise en œuvre*. Paris : PUF.
- MAROY C. (1995). « L'analyse qualitative d'entretiens ». In L. Albarello, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris : Armand Colin.
- MAROY C. (2008). « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? ». *Sociologie et sociétés*, n° 40(1), p. 31-55.
- MAROY C. (2013). « Politiques et outils de "l'école de la performance" : accountability, régulation par les résultats et pilotage ». In C. Maroy (dir.), *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*. Bruxelles : De Boeck, p. 13-32.
- MAROY C. & MANGEZ C. (2011). « La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone : nouveau paradigme politique et médiation des experts ». In G. Felouzis & S. Hanhart (dir.), *Gouverner l'éducation par les nombres ? Usages, débats et controverses*. Bruxelles : De Boeck, p. 53-76.
- MAROY C., MATHOU C., VAILLANCOURT S. & VOISIN A. (2014). « La construction de la politique de "Gestion axée sur les résultats" au Québec : récits d'action publique et trajectoire de la politique ». *Éducation comparée-Nouvelle série*, n° 12, p. 45-69.
- MAROY C. & VOISIN A. (2014). « Une typologie des politiques d'accountability en éducation : l'incidence de l'instrumentation et des théories de la régulation ». *Éducation comparée-Nouvelle série*, n° 11, p. 31-57.
- MAROY C., MATHOU C. & VAILLANCOURT S. (2017a). « La "gestion axée sur les résultats" au cœur de l'école québécoise : l'autonomie professionnelle des enseignants sous pression ». In Y. Dutercq & C. Maroy (dir.), *Professionnalisme enseignants et politiques de responsabilisation*. Bruxelles : De Boeck.
- MAROY C., MATHOU C. & VAILLANCOURT S. (2017b). « Les enseignants québécois à l'épreuve de la "gestion axée sur les résultats". Une étude qualitative dans quatre établissements secondaires ». *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, n° 10(3).
- MILES M. & HUBERMAN A. M. (2010). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- MONS N. (2009). « Effets théoriques et réels des politiques d'évaluation standardisée ». *Revue française de pédagogie*, n° 169, p. 99-140.
- MONS N. & DUPRIEZ V. (2010). « Les politiques d'accountability. Responsabilisation et formation continue des enseignants ». *Recherche & formation*, n° 65, p. 45-59.
- RANSON S. (2003). « Public accountability in the age of neo-liberal governance ». *Journal of Education Policy*, n° 18(5), p. 459-480.
- ROSENWAIN E. & DUMAY X. (2014). « Les effets de l'évaluation externe sur les pratiques enseignantes : une revue de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, n° 189, p. 105-138.
- SPILLANE J., REISER B. J. & REIMER T. (2002). « Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research ». *Review of Educational Research*, n° 72(3), p. 387-431.
- SUCHMAN M. C. (1995). « Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches ». *The Academy of Management Review*, n° 20(3), p. 571-610.
- THÉLOT C. (2002). « Évaluer l'École ». *Études*, t. 397(10), p. 323-334.
- YERLY G. (2014). *Les effets de l'évaluation externe des acquis des élèves sur les pratiques des enseignants. Analyse du regard des enseignants du primaire*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université de Fribourg (Suisse).
- YERLY G. (2017a). « L'évaluation externe des acquis des élèves, un "mal nécessaire" pour les enseignants ». *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, n° 10(3), p. 502-518.
- YERLY G. (2017b). « Quel impact des politiques de responsabilisation douce sur les pratiques enseignantes ? » In Y. Dutercq & C. Maroy (dir.) *Le travail et le professionnalisme enseignant face aux politiques de responsabilisation*. Bruxelles : DeBoeck.
- YERLY G. (2017c). « Évaluation en classe et évaluation à grande échelle. Quel est l'impact des épreuves externes sur les pratiques évaluatives des enseignants ? » *Mesure et évaluation en éducation*, n° 40(1), p. 33-60.
- YERLY G. (2017d). « Les raisons du faible usage des résultats d'évaluation externe par les enseignants. Étude croisée dans trois contextes éducatifs ». *Contextes et didactiques*, n° 9, p. 60-71.